

## Переоценивая оценки: разработка нового инструмента оценивания с опорой на зону ближайшего развития в традиции культурно-исторической психологии

**В.Д. Минсон\***,

Университет Монаш, Австралия,  
*Victoria.Minson@monash.edu*

**М. Хаммер\*\***,

Университет Монаш, Австралия,  
*Marie.hammer@monash.edu*

**Н. Вересов\*\*\***,

доцент, Университет Монаш, Австралия,  
*nveresov@hotmail.com*

В настоящей статье рассматриваются существующие теоретические подходы и методы оценивания детского развития. На сегодняшний день для оценки развития детей в возрастной группе от 0 до 5 лет применяется преимущественно биологический подход. Настоящая статья показывает, что понимание развития с позиции культурно-исторической теории позволит разработать новый инструмент оценки. Дано теоретическое обоснование того, почему понятие зоны ближайшего развития может быть использовано для выявления индикаторов актуального и потенциального уровней развития и обеспечить уход от системы тестирования, основанной на градации по уровням/возрастам. Разработка инструмента оценивания в соответствии с понятием о зоне ближайшего развития может стать альтернативным, теоретически обоснованным методом оценки детского развития и предоставить эмпирические доказательства для переосмысления существующих методов оценивания.

**Ключевые слова:** культурно-историческая теория, оценивание развития, зона ближайшего развития, экспериментально-генетический метод.

### Введение

Одной из ключевых тем, обсуждаемых сегодня на образовательных форумах, является оценивание детского развития. Многообразие подходов к оценке развития свидетельствует о противоречивости имеющихся по настоящей проблематике данных. Один из вопросов, задаваемых сегодня научным сообществом, касается того, каким образом существующие средства оценки учитывают социальные и культурные различия в жизни детей. Так, например, согласно Национальному Исследовательскому Совету (2008), некоторые из применяемых сегодня методик тестирования оценивают уровень детского развития на основании того, как дети владеют понятиями, которые они зачастую даже не имеют возможности изучить. Стандартизация тестирования также вызывает множество вопросов относительно того, насколько такой подход является оправдан-

ным, а получаемые результаты — достоверными. В 2013 г. Северо-западная ассоциация по вопросам оценки вынесла критический вердикт статическим способам оценивания. Для представителей культурно-исторической научной школы очевиден вопрос: как же взгляды Л.С. Выготского отражены в подходах к оцениванию? Ведь в своей работе по проблеме возраста он высказывался против классификации развития на основании внешних показателей [39]. Именно вопросу «Где же Выготский в подходах к оцениванию детского развития?» посвящена настоящая статья. Речь пойдет об исследовании, проведенном в рамках работы над кандидатской диссертацией, в которой предлагается новый инструмент оценки. В статье рассматриваются актуальные исследования по проблеме способов оценки детского развития в Австралии, а также приводится обзор существующих методов оценивания, которым посвящен следующий раздел.

#### Для цитаты:

*Минсон В.Д., Хаммер М., Вересов Н. Переоценивая оценки: разработка нового инструмента оценивания с опорой на зону ближайшего развития в традиции культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 331–345. doi:10.17759/chp.2016120320*

\* *Минсон Виктория Джейн*, аспирант, Университет Монаш, Австралия. E-mail: *Victoria.Minson@monash.edu*

\*\* *Хаммер Мари*, преподаватель, Университет Монаш, Австралия. E-mail: *Marie.hammer@monash.edu*

\*\*\* *Вересов Николай*, доцент, Университет Монаш, Австралия. E-mail: *nveresov@hotmail.com*

### Где же Выготский?

Существует великое множество подходов к оцениванию детского развития, которые отличаются друг от друга в зависимости от того, в рамках какой теоретической парадигмы они были разработаны. На сегодняшний день наиболее многочисленными являются подходы, которые опираются на представление о развитии как о поэтапном созревании [21]. О господствующем положении данного представления свидетельствует характерная сфокусированность на идее универсальных «уровней» в оценивании детского развития. Основание для распространения таких подходов было заложено благодаря работам Ж. Пиаже, психоанализу и теории обучения [15]. Именно эти направления оказали большое влияние на те методы оценивания, которые мы используем сегодня, поскольку на их основе была создана традиция поровневого тестирования, опирающаяся на идею о врожденной предопределенности детского развития.

В последние годы собрание сочинений Л.С. Выготского (1987–1997) и наследие культурно-исторической научной школы способствовали переосмыслению философских основ господствующих подходов к детскому развитию и соответствующих им методов оценивания. Именно культурно-историческая теория, приобретая значительную популярность среди зарубежных исследователей за последние 10 лет, обусловила отход от понимания развития как заданного, поэтапного процесса [16; 19; 29; 32; 33]. Культурно-историческая теория позволила эпистемологически и методологически пересмотреть взгляд на детское развитие [5; 11; 19; 26; 28; 33]. Благодаря этому переосмыслению, сегодня считается, что развитие представляет собой значительно более сложное явление, чем исключительно биологическое созревание [1], и что сведение развития к линейному поэтапному процессу затрудняет понимание данного феномена.

### Теоретическое обоснование

Согласно Национальной стратегии развития раннего детства «Структура раннего обучения в Австралии: принадлежность, сущность и становление», работники сферы образования в педагогической практике должны опираться на ряд теорий, включая теории развития (настоящий термин употребляется как взаимозаменяемый с термином «теории созревания»), социо-культурную теорию (опирается на культурно-историческую традицию), бихевиоризм, пост-структурализм и критические теории [30, С.11].

Несмотря на то, что сам факт признания необходимости изучать вышеназванные подходы наряду с теорией созревания является большим шагом вперед, соединение биологического и социокультурного взгляда на детское развитие приводит к серьезным теоретическим противоречиям. С нашей точки зрения, данные подходы конфликтуют хотя бы потому, что культурно-историческая теория сама по себе может быть понята как теория развития, поскольку

предметом ее изучения является развитие высших психических функций [38].

В результате использования различных подходов к трактовке детского развития возникают такие противоречия, как попытка «акцентировать центральную роль семей и культурных групп в обучении детей», исходя из позиции социокультурного подхода, и одновременно попытка «понять процессы изменения, происходящие в детском развитии и обучении с течением времени», исходя из биологического понимания [30, С.11]. Биологическое понимание процессов, происходящих в детском обучении и развитии, сильно отличается от их понимания в русле социокультурной традиции. На данном примере хорошо прослеживается несоответствие между теоретическими предпосылками, педагогической практикой и применяемыми подходами к оцениванию [18].

### Здравоохранение и образование

Необходимо отметить, что в Австралии в системах здравоохранения и образования при оценивании детского развития используются разные теоретические подходы. В здравоохранении применяются преимущественно стандартные нормативно-ориентированные тесты и соответствующие количественные методы обработки данных, которые затем используются на уровне групп населения [24].

В сфере образования, напротив, поощряется использование качественных методов для того, чтобы оценивать индивидуальные особенности развития детей [17]. В системе обучения детей раннего возраста оценивание направлено на выявление траектории развития каждого конкретного ребенка. Однако оценивание, применяемое на национальном уровне в сфере здравоохранения, основано на сравнении того, как дети развиваются относительно других групп детей [31], поскольку система тестирования должна быть методологически стандартизирована.

Несоответствие между оцениванием развития в системах здравоохранения и образования вызывает большие сложности, в первую очередь, у специалистов в области обучения детей раннего возраста. Биологическое понимание развития, характерное для системы здравоохранения, проникает в образовательные учреждения в виде отсчета своеобразных «поворотных моментов (вех) в развитии», которые опираются на культуру западного среднего класса [29]. Это становится проблематичным, поскольку дети в Австралии не являются однородной группой представителей западного среднего класса [1].

Примером использования количественных методов оценки в системе образования является Австралийский индекс раннего детского развития (AEDI), который Мельбурнский королевский детский госпиталь (Melbourne Royal Children's Hospital Centre for Community Health) внедрил на национальном уровне для измерения развития и степени сформированности компетенций у детей, поступающих в первый класс школы. На основании этого индекса у правительства,

представителей директивных органов, руководителей школ и других инстанций складывается представление о развитии детей в Австралии. Кроме того, полученные в результате тестирования данные частично учитываются при оценке эффективности дошкольного образования. Школьные учителя обязаны заполнить онлайн опросник (номинальную шкалу и шкалу Лайкерта), состоящий приблизительно из 100 вопросов, касающихся физического здоровья и благополучия, социальной компетентности, эмоциональной зрелости, языковых и когнитивных навыков, коммуникативных умений и общего уровня знаний [7]. При измерении индекса показатели «развития» высчитываются на основании шкалы Лайкерта.

Тесты оценивают детей на основании биологического подхода к развитию и основаны на идее о «поворотных моментах (вехах) в развитии». Несмотря на то, что в системе здравоохранения результаты тестирования считаются валидными индикаторами уровня развития, исследования свидетельствуют о том, что достоверные показатели уровня когнитивно-языкового и социально-эмоционального развития варьируются в разных культурных контекстах (Барлетт и Зимани). Как отмечает Агбениеба: «Разработчики инструментов оценки детского развития должны учитывать новые концептуальные и теоретические подходы к пониманию развития в определенных контекстах, с учетом того, как это понимание может быть интерпретировано и применено в конкретной среде и конкретных сообществах» [1, с. 37]. В настоящей работе мы следуем рекомендации Агбениеба и предполагаем, что применение культурно-исторической теории при разработке способов оценивания позволит проявить социо-культурные истоки развития [38] с помощью нового инструмента оценки.

### **Метод учебных историй**

К счастью, вместе с возрастающим интересом к культурно-исторической психологии за последние годы в сфере обучения детей младшего возраста произошли положительные сдвиги. Был проведен ряд исследований, направленных на внедрение таких методов оценивания, которые опираются на социокультурный подход. Примером одного из таких подходов являются так называемые «учебные истории» [12; 14], которые получили много положительных откликов в качестве инструмента оценки [4]. Для критического анализа метода учебных историй можно было бы использовать разные теоретические подходы. В некоторых случаях различные теории могут дополнять друг друга, однако это не относится к культурно-исторической теории. Понимание развития как социокультурного генезиса [38], характерное для культурно-исторической теории, может быть размыто при «добавлении» других теоретических парадигм. Невозможно рассматривать развитие как социально обусловленный процесс и при этом понимать его с позиции биологического подхода, поскольку в таком случае речь идет об эпистемологическом несоответствии. При этом, так как работникам сфе-

ры образования рекомендовано опираться на определенный ряд теорий, всегда существует риск возвращения к биологическому пониманию развития.

### **Определяя разрыв**

Этот раздел статьи посвящен обсуждению связи между биологическим пониманием развития и измерением развития по уровням, которое сегодня господствует в оценивании детского развития [31]. В своей работе по проблеме возраста Выготский писал: «...мы должны отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов и перейти, как это сделали в свое время другие науки, к классификации, основанной на внутренней сущности изучаемого процесса» [39, с. 189].

Опираясь на эти слова Выготского, в настоящем исследовании мы исходили из идеи о том, что необходимо по-новому посмотреть на оценивание детского развития, изменив подход с измерений в рамках «симптоматической классификации возрастных уровней» на изучение самого процесса развития, что является условием повышения валидности и достоверности оценки.

### **В чем проблема?**

Проблема заключается в том, что применение поуровневых методов оценивания развития невозможно в рамках культурно-исторической традиции. Развитие ребенка представляет собой настолько сложный процесс, что он не может определяться какой-то одной единственной характеристикой ни на одном из этапов [39]. Если критически подойти к этой проблеме, возникает вопрос: в чем заключается цель измерения «уровня» развития? Что это измерение может сказать о процессе или потенциале развития?

Предположение о том, что фиксируемый «уровень» развития ребенка может обозначать траекторию развития, является неверным, поскольку измеряя «уровень», мы измеряем конечный пункт [33]. Более того, как только конечный пункт достигнут, мы уже пропустили все чувствительные моменты и возможности, когда можно было создать условия для развития посредством зоны ближайшего развития (ЗПД) [39].

### **Почему возникает проблема?**

Возрастной и уровневый подходы к развитию привели к закреплению определенных общественных ожиданий в отношении «норм» детского развития. Заикленность на этих «нормах» часто затрудняет понимание тех внутренних процессов, которые стоят за приобретением знаний и навыков.

В теории внутреннего сущность вещей и внешняя форма их проявления не всегда совпадают. «Если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня» [цит. по: 39, с. 188].

Такие примеры, как возраст начала чтения, возраст начала письма, возраст начальных навыков счета, градация по принадлежности к школьному классу, формирование групп по уходу за детьми по возрастам, возраст начала школы, возраст начала говорения, «поворотные моменты (вехи) в развитии» и др. — все это есть попытки симптоматической классификации детского развития.

Аналогичным образом, в теории дефицита ссылка на возраст используется для того, чтобы указать на отставание ребенка в отношении существующей возрастной нормы. Например, если у ребенка была диагностирована задержка речевого развития, в диагнозе будет обязательно указано, какому возрасту соответствует текущий уровень развития речи [9]. Эти социальные нормы отражают отсутствие представления о роли социальной ситуации развития<sup>1</sup> (ССР), которая не принимается во внимание. Существующий «уровень» развития не дает возможности рассмотреть роль ССР.

Детское развитие часто рассматривается как феномен, связанный, в первую очередь, с биологическими показателями, в то время как социальным и культурным факторам отводится второстепенная роль. По оценкам Грантхам-МакГрегор et al. [20], примерно 200 млн. детей в развивающихся странах не раскрывают свой потенциал развития. Самыми распространенными факторами риска по всему миру являются недостаточная когнитивная стимуляция, задержка роста и железодефицитная анемия. Среди этих факторов риска мы можем интерпретировать недостаточную когнитивную стимуляцию как отсутствие ССР, созданной для детей. Интересно видеть этот показатель в одном ряду с таким фактором, как железодефицитная анемия. Это означает, что ССР, созданная для умственного развития детей, является таким же важным фактором, как показатели здоровья, которые подвергаются измерению. Таким образом, одним из ключевых моментов в оценивании детского развития должен стать тщательный анализ ССР.

### Что можно сделать для решения проблемы?

Первым шагом для решения обсуждаемой проблемы может стать разработка доказательных (evidence-based) способов оценки развития в раннем детском возрасте. Следующий аспект связан с попыткой перенести акцент с «уровня» развития на сам процесс развития. Такая смена фокуса позволит выявлять ССР, посредством которой могут быть созданы благоприятные условия для развития. Поскольку процесс развития связан с превращением «социального» в «индивидуальное», имеет смысл сосредоточиться на источнике развития [39]. Возможность для изменений связана с изучением потенциала развития внутри ССР.

### Предлагаемое исследование

Целью настоящего исследования является «знакомство с незнакомым Выготским» [33, с. 290]. В работе предпринята попытка предложить альтернативный инструмент оценки для измерения потенциала детского развития и предоставить эмпирические данные об использовании этого инструмента в обучении детей раннего возраста. Одна из задач работы — переработать метод учебных историй, используя понятие ЗБР для определения актуального и потенциального уровней развития ребенка. В фокусе нашего внимания оказывается описание и осмысление процесса детского развития в условиях обучения, а также создание благоприятных условий для ЗБР. Исследовательские вопросы, которые мы поставили, включают следующие.

1. Какие педагогические подходы и теоретические обоснования применяются сегодня в сфере раннего детского образования при использовании учебных историй для оценки детского обучения и развития?

2. Как можно доработать метод учебных историй, чтобы превратить их в валидный инструмент измерения ЗБР, позволяющий определить сначала актуальный, а затем потенциальный уровень развития?

3. Какие показатели в рамках этого инструмента могли бы обозначать актуальный и потенциальный уровень развития ребенка, и каким образом этот инструмент мог бы их фиксировать?

### Теоретический контекст и инструменты анализа

#### *Культурно-исторический подход к развитию*

Ключевым понятием, используемым в качестве инструмента анализа, в настоящем исследовании будет ЗБР. Но так как понятия невозможно рассматривать вне их связи друг с другом, для их понимания необходим более широкий теоретический контекст. Так, для целостного понимания ЗБР очень важно указать на теоретические корни данного понятия, т. е. рассмотреть, что изначально подразумевалось под этим термином. Для этого, в свою очередь, нам необходимо понять, что Выготский понимал под «развитием» [10], поскольку понятие ЗБР непосредственно связано с понятием развития. Палинскар отмечает, что в контексте обучения ЗБР «...является, возможно, наиболее часто используемым и наименее хорошо понятым конструктом в современной литературе, посвященной проблематике образования» [27, с. 370]. Применение этого понятия в других научных парадигмах приводит к потере его сущности, поскольку оно было предназначено исключительно для культурно-исторического подхода. Например, некоторые интерпретации идеи Брунера о скаффолдинге превратились в упрощенные версии ЗБР, откуда было вычеркнуто теоретическое основание [33, с. 287]. По этой причине, для того, чтобы понять методологическую единицу, очень важно обговорить, что, в соответствии с за-

<sup>1</sup> Социальная ситуация развития (ССР) является важным, однако, не ключевым понятием в рамках настоящей статьи. Его значимость обусловлена тем фактом, что ЗБР не может возникнуть без ССР, поскольку ЗБР существует внутри ССР. Теоретическое обоснование ССР будет обсуждаться в разделе: «Теоретический контекст и инструменты анализа».

мыслом Выготского, понимается под детским развитием в культурно-исторической традиции [33].

### Общий генетический закон развития высших психических функций

Теория Выготского посвящена изучению высших психических функций, и ее принципиальное отличие от других подходов заключается в том, что ключ к пониманию человеческой психики нужно искать в историческом анализе той культурной среды, в которой развивается человек [33]. В центре внимания Выготского находилось диалектическое соотношение между наличествующими высшими психическими функциями и функциями, которые находятся еще на стадии своего становления, а также взаимосвязь между новыми и старыми психологическими системами, которые согласованно работают вместе [38; 34]. Для Выготского фокусом изучения были не «высшие психические функции как таковые, но сам процесс их становления» [33].

В основе теории Выготского лежит закон, известный как общий генетический закон культурного развития высших психических функций: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [38, с. 106]. В этом законе прослеживается важнейший аспект концепции Выготского, который отделяет ее автора от всех других теоретиков и свидетельствует о его непоколебимой убежденности в социальных истоках развития. Рассматривая настоящий закон, необходимо понимать, что речь идет не о высших психических функциях как о чем-то, что возникает в социальных отношениях, но о высших психических функциях как о социальных отношениях (ВПФ и есть социальные отношения): «Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» [38, с. 105]. В связи с этим необходимо учитывать, что не всякое социальное отношение становится высшей психической функцией, но только то отношение, которое «...эмоционально и интеллектуально переживается таким образом, что впоследствии становится индивидуальной интра-психологической категорией» [32, с. 39].

### Культурно-исторический подход к развитию. Социальная среда как источник, а не как фактор развития

Традиционное понимание развития сводит данный феномен к результату воздействия двух категорий факторов: биологических (природа) и социальных (воспитание), [3]. На протяжении истории среди исследователей ведутся нескончаемые споры о том, какие «факторы» являются определяющим, причем «истинность» выводов является весьма субъектив-

ной и зависит от той научной парадигмы, к которой принадлежит автор работы. Это особенно очевидно в наступившие времена пост-постмодерна, когда «...любое мнение правильно, любая правда есть одновременно и истина, и нет» [33, с. 268].

В области детского развития общепринятой является двухфакторная модель развития (сочетание биологических и социальных факторов). Это отражается даже в Австралийской стратегии обучения детей раннего возраста (Early Years Learning Framework), согласно которой работники сферы образования в педагогической практике должны опираться на ряд теорий, включая теории развития (настоящий термин употребляется как взаимозаменяемый с термином «теории созревания»), социо-культурную теорию (опирается на культурно-историческую традицию), бихевиоризм, пост-структурализм и критические теории [30, с. 11]. В рамках многих из перечисленных теорий среда рассматривается не более, чем фактор, влияющий на траекторию развития. С позиции культурно-исторического подхода среда есть не **фактор**, а **источник** развития. Такова работа Выготского, и вся она опирается на его основополагающую позицию [36].

Выготский был убежден, что развитие ребенка происходит из его всеобъемлющего окружения и того отношения, которое ребенок к нему испытывает [37]. Такой ход размышления приводит нас к следующему важному аспекту, а именно к процессу перехода отношений ребенка со внешней средой во внутренний (интрапсихологический) план. В культурно-исторической теории этот процесс понимается как социо-культурный генезис, где внешняя среда выступает в качестве источника развития в условиях ССР.

### Культурно-исторический подход к развитию; развитие как социо-культурный генезис (от социального к индивидуального в условиях ССР)

Социальные «миры», в которые погружены дети, охватывают весь их социальный и культурный опыт, а также опыт межличностного взаимодействия. Участие в культурном опыте иллюстрирует, как социальная среда выступает в качестве источника развития. Так, люди не рождаются адаптированными к культуре, они должны быть научены культурному опыту конкретного общества [29]. Более того, Выготский [37] приводит пример того, как дети, живущие с глухими родителями, не смогут освоить язык за пределами наследственного лепета, поскольку в их окружении не будет идеальной формы для языкового развития. Обучение детей лепету или жестовому языку от глухих родителей является прекрасным примером того, как развитие изначально происходит из социального окружения.

Понимание развития как социо-культурного генезиса является ключевым положением культурно-исторической теории, поскольку оно позволяет проследить процесс того, как социальная среда становится частью индивидуальных психологических функций ребенка. Божович [6] полагает, что взаимоотношение ребенка

со средой является определяющим, поскольку природа детского опыта должна быть понята на основании того влияния, которое среда оказывает на ребенка. Признав, что социальная среда есть источник развития, мы приходим к теоретическому конструкту для описания данного явления, который в культурно-исторической теории называется социальной ситуацией развития (ССР). Под ССР понимается система отношений между ребенком определенного возраста и социальной действительностью [39]. Также как механические системы внутри какого-либо механизма, ССР организует и систематизирует отношения и взаимодействия ребенка с окружающей социальной средой. Однако, в отличие от механической системы, речь идет об органической системе, наблюдать которую можно только через поведение ребенка.

### Социальная ситуация развития

Социальная ситуация развития представляет собой «...исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода», и, таким образом, «...первый вопрос, на который мы должны ответить, изучая динамику какого-либо возраста, заключается в выяснении социальной ситуации развития» [39, с. 198].

ССР не является ключевым понятием настоящего исследования, и поэтому мы говорим о ней лишь для того, чтобы пояснить теоретическое понимание процесса развития с позиции культурно-исторической психологии. ССР напрямую связана с понятием ЗБР, которое находится в фокусе нашей работы, а поэтому нам необходимо теоретическое объяснение ССР для того, чтобы корректно понимать ЗБР. Выготский связывает качественные изменения в развитии ребенка с ССР, определяя ее как комплексное, однако специфическое для каждого конкретного ребенка, отношение со средой [10].

ССР играет определяющую роль в развитии функций, которые находятся на стадии своего формирования, благодаря системе отношений и взаимодействий ребенка со средой. ССР вовлекает детей в участие в социальном пространстве, где они могут выстраивать связи и взаимодействия, а также переживать драматические моменты. ССР можно рассматривать в качестве источника развития, не только потому, что она связана с возникновением ЗБР, но и потому, что она создает драматические коллизии в жизни детей, которые имеют ключевое значение для ССР и ЗБР. Эти понятия будут подробнее рассмотрены в следующем разделе.

### Драма

Эмоционально и интеллектуально переживаемые социальные отношения принимают формы драмы, т. е. предстают в виде драматических событий, коллизий, противоречий и столкновений между людьми. Драма часто воспринимается как нечто негативное, одна драма жизни играет ключевую роль в развитии человеческой личности [36]. Понятие драмы занимает важнейшее место в рамках настоящего исследова-

ния, поскольку она является источником развития высших психических функций. В контексте обучения дети постоянно сталкиваются с драматическими коллизиями, включая драму в игре со сверстниками или же драматические столкновения в их повседневных взаимодействиях. Однако как мы можем выделить драматическое/социальное отношение, которое затем становится «категорией»? ЗБР начинается с драмы, поскольку она возникает тогда, когда ребенок не в состоянии что-либо сделать (и именно это часто становится драматическим моментом). Например, ребенок не может раскататься на качелях, как его друзья, или не может закончить мастерить какую-то поделку из-за того, что родители слишком рано забирают его с занятия, или его бумажный самолетик не летит так высоко, как у других детей. Эти примеры не обязательно создадут драму в жизни всех детей, поскольку это зависит от ССР каждого конкретного ребенка. Но в тех случаях, когда драма происходит, речь идет именно о моментах «не могу сделать», когда ребенок попадает в ситуацию социального взаимодействия, которое вызывает эмоциональный отклик и превращается в драму, открывая возможности для возникновения ЗБР.

### Зона ближайшего развития

Понятие ЗБР не является центральным в теории Выготского о детском развитии, однако разработка этого понятия у Выготского перекликается с целью настоящего исследования, в фокусе которого находится процесс развития. ЗБР «...указывает на важное место и важный момент в процессе развития» [10, с. 45]. Как мы уже отмечали ранее, понятие ЗБР получило весьма широкое распространение, однако оно часто применяется в отрыве от того насыщенного теоретического контекста, который мы обсуждали в предыдущих параграфах. Мерсер и Фишер (1992) отмечают, что «...термин ЗБР используется как модная альтернатива терминологии Ж. Пиаже или понятию IQ для описания индивидуальных различий в успеваемости или потенциале» [22, с. 342]. Однако, как мы говорили выше, истинное содержание понятия ЗБР можно понять лишь в контексте культурно-исторической интерпретации процесса развития как социо-культурного генезиса превращения социального в индивидуальное в условиях ССР.

Использование понятия ЗБР при анализе развития отвечает двум основным задачам: во-первых, оно позволяет выделить виды формирующихся психологических функций (и связанных с ними социальных отношений), а, во-вторых, определить текущее положение ребенка относительно развития этих функций [10]. В настоящем исследовании предпринята попытка использовать ЗБР для определения двух уровней детского развития: актуального (текущего) и потенциального (функции, находящиеся на стадии формирования).

Драма, возникающая в повседневном опыте детей в процессе обучения будет рассмотрена как условие возникновения ЗБР. ЗБР будет выступать в форме инструмента, который сопровождает процесс развития ребенка с того момента, как он попадает в ЗБР через

драматические события, связанные с невозможностью ребенка самостоятельно справиться с задачей («не могу сам»). Предлагаемый инструмент будет включать практики обучения (педагогические практики), которые будут использованы для поддержки ребенка посредством ЗБР в условиях ССР. Инструмент позволит проследить процесс развития высших психических функций, начиная от стадии их возникновения на социальном плане между людьми, затем на стадии их перехода в социальный план и заканчивая этапом, когда они окажутся полностью сформированными [33].

### Методология и методы

Культурно-историческая психология отчетливо отличается от других исследовательских подходов, поскольку ее методология строго соответствует теоретическим положениям. Проводя исследование в рамках культурно-исторической традиции, необходимо применение экспериментально-генетического метода, который обеспечит целостность теоретических и экспериментальных инструментов [34]. В рамках настоящего исследования предпринята попытка сохранить методологическое и теоретическое единство, характерное для школы Выготского, и применить [35] неклассический экспериментально-генетический метод.

### Что такое экспериментально-генетический метод Выготского (ЭГМ)?

ЭГМ предоставляет альтернативу классическим методам исследования детского развития [35]. Выготский разработал уникальную исследовательскую стратегию, в рамках которой методология логически вытекает из теории, т. е. речь идет о соответствии между онтологией, эпистемологией, методологией и методами. Благодаря этой целиности была сформирована исследовательская методология, которая позволяет изучать развитие высших психических функций как теоретическим, так и экспериментальным путем [там же].

В рамках ЭГМ выделяют теоретические инструменты, основанные на теории, и экспериментальные инструменты, основанные на экспериментальных методологических принципах Выготского. Такой подход обеспечивает согласованное взаимодействие между методологией и теоретическими понятиями (и наоборот), что позволяет понять процесс развития в свете теоретических и экспериментальных инструментов [там же]. Взаимодействие этих двух инструментов анализа обеспечивает единство теории и методологии. В рамках настоящей работы в качестве теоретического инструмента будет использовано понятие ЗБР, а в качестве

экспериментального инструмента — принцип взаимодействия «реальной и идеальной формы». Этот принцип может быть использован для искусственного воссоздания процесса развития [там же] и может получить теоретическую интерпретацию, благодаря теоретическому инструменту анализа.

Принцип взаимодействия реальной и идеальной формы бросает вызов традиционному пониманию развития, заставляя отойти от двухфакторной модели развития к модели, в рамках которой социальная среда выступает как источник развития. Посредством взаимодействия ребенок получает доступ к идеальной форме взрослого, таким образом, без идеальной формы нет взаимодействия и, соответственно, нет развития [там же].

В процессе развития всегда присутствует идеальная форма, которая взаимодействует с реальной формой и рудиментарной природой ребенка. Этот принцип имеет свою специфику при экспериментальном применении. Вересов [34] отмечает, что идеальные формы должны присутствовать в начале экспериментального исследования и что взаимодействие между идеальной и реальной формой должно быть целенаправленно организовано в ходе эксперимента. В рамках настоящего исследования мы будем придерживаться этого принципа в разработке инструмента оценки и организации эксперимента.

### Заключение

Культурно-историческая теория открывает возможность для разработки таких инструментов оценивания в обучении, которые позволяли бы рассматривать траекторию развития ребенка как часть процесса социокультурного генезиса высших психических функций. Следить за созреванием плода с момента его завязи, «...как садовник, который, чтобы разбираться в сортах для своей коллекции, смотрит не только на созревший уже плод, но должен уметь оценивать состояние других деревьев, которые еще не принесли плодов» [39, с. 200]. Значимость настоящей работы обусловлена ее потенциалом повлиять на подходы к оцениванию детского развития. Если разрабатываемый инструмент удастся валидизировать и обосновать теоретически, есть шанс, что это поможет изменить представление о том, **что** важно оценивать в детском развитии. Мы надеемся, что у предлагаемого инструмента оценивания есть потенциал найти применение в системе образования и за ее пределами. Мы надеемся начать движение к переосмыслению подходов и поиску новых путей к оцениванию детского развития, опираясь на богатое наследие Л.С. Выготского.

### Литература

1. Agbenyega A. The Australian early development index, who does it measure: Piaget or Vygotsky's child? *Australasian // Journal of Early Childhood*. 2009. Vol. 34. № 2. P. 31–38.

2. Bartlett K., Zimanyi. Early Childhood Indicators. (n.d) [Electronic document]. URL: <http://www.globalchilddevelopment.org/sites/default/files/resources/cn25indicators.pdf> (дата обращения: 15.07.2016).

3. Berk L. *Child Development* (9th ed.). Boston: MA., 2013.

4. *Blaiklock K.* A critique of the use of learning stories to assess the learning dispositions of young children // *New Zealand Research in Early Childhood Education*. 2008. Vol. 11. P. 77–87.
5. *Bottcher L.* The power of motives: The dialectic relations between neurobiological constraints and activity in child development. In *Fleer M., Hedegaard M., Tudge J.* (Eds.) *Childhood studies and the impact of globalisation: Policies and practices at global and local levels*. Abingdon, 2009. P. 108–122.
6. *Bozhovich L.* The social situation of child development // *Journal of Russian & East European Psychology*. 2009. Vol. 47. P. 59–86.
7. *Brinkman S., Gregory T., Goldfeld S., Lynch J., & Hardy M.* Data Resource Profile: The Australian Early Development Index (AEDI) // *International Journal of Epidemiology*. 2014. Vol. 43. №4. P. 1089–1096.
8. *Bruner J.* Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In *Wertsch J.* (Eds.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. N.Y., 1985. P. 21–34.
9. *Campbell T.F., Dollaghan C.A., Rockette H.E., Paradise J.L., Feldman H.M., Shriberg L.D., Sabo., Kurs-Lasky M.* Risk factors for speech delay of unknown origin in 3-year-old children // *Child development*. 2003. Vol 74. № 2. P. 346–357.
10. *Chaiklin S.* The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction // *A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, S.M. Miller* (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. N.Y., 2003. P. 39–64.
11. *Chaiklin S., Hedegaard, M.* Radical-local teaching and learning: A cultural-historical perspective on education and children's development // *M. Fleer, M. Hedegaard, J. Tudge* (Eds.). *Childhood studies and the impact of globalisation: Policies and practices at global and local levels*. Abingdon, 2009. P. 182–201.
12. *Carr M., May H., Podmore V., Cubey P., Hatherly A., & Macartney B.* Learning and teaching stories: Action research on evaluation in early childhood in Aotearoa // *New Zealand, European Early Childhood Education Research Journal*. 2002. Vol. 10 № 2. P. 115–125.
13. *Carr M., Claxton G.* Tracking the Development of Learning Dispositions, Assessment in Education // *Principles, Policy & Practice*. 2014. Vol. 9. № 1. P. 9–37.
14. *Carr M.* Kei tua o te pae: assessing learning that reaches beyond the self and beyond the horizon // *Assessment Matters*. 2009. Vol. 1. № 20.
15. *Damon W.* Preface to *Handbook of Childhood Psychology* // *W. Damon* (Series Ed.), *R.M. Lerner* (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology Vol. 1, Theoretical models of human development* (6th edn) (pp. xix-vii). N.Y., 2006.
16. *Daniels H.* *Vygotsky and pedagogy*. London, 2001.
17. Department of Education and Early Childhood Development. *Maternal and Child Health Nurses Practice Guidelines*. 2009 [Electronic document]. URL: <http://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/professionals/health/mchsguidelines.pdf> (дата обращения: 15.07.2016).
18. *Fleer M.* Sociocultural Assessment in Early Years Education-myth or reality? // *International Journal of Early Years Education*. 2002. Vol. 10. №. 2. P. 105–120.
19. *Fleer M.* Using digital video observations and computer technologies in a cultural-historical approach // *M. Hedegaard, M. Fleer* (Eds.). *Studying children: A cultural-historical approach*. McGraw Hill, 2008.
20. *Grantham-McGregor S., Cheung Y.B., Cueto S., Glewe P., Richter L., Strupp B.* The International Child Development Steering Group. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries // *Lancet*. 2007. Vol. 369. №. 9555. P. 60–70.
21. *McLachlan C., Fleer M., Edwards S.* *Early Childhood Curriculum*. Cambridge, 2010.
22. *Mercer N., Fisher E.* How Do Teachers Help Children to Learn? An Analysis of Teachers' Interventions in Computer-Based Activities // *Learning and Instruction*. 1992. Vol. 2. № 4. P. 339–55.
23. *Monk, H.* Intergenerational Family Dialogues: A Cultural Historical Tool Involving Family Member as Co-researchers Working with Visual Data // *M. Fleer, A. Ridgway* (Eds.). *Visual methodologies and digital tools for researching with young children*. Abingdon, 2014. P. 73–88.
24. *National Research Council.* *Early childhood assessment: Why, what, and how*. 2008 [Electronic document]. URL: [http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/early\\_child\\_assess.pdf](http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/early_child_assess.pdf) (дата обращения: 15.07.2016).
25. *Northwest Evaluation Association.* *Early Childhood Assessment: Implementing Effective Practice*. 2013. [Electronic document]. URL: <https://www.nwea.org/content/uploads/2014/07/EarlyChildhoodAssessment-ImplementingEffectivePractice.pdf> (дата обращения: 15.07.2016).
26. *Nsamenang A.B.* Cultures in early childhood care and education // *M. Fleer, M. Hedegaard, J. Tudge* (Eds.). *Childhood studies and the impact of globalisation: Policies and practices at global and local levels*. Abingdon, 2014. P. 23–45.
27. *Palincsar A.S.* Keeping the metaphor of scaffolding fresh-A response to C. Addison Stone's «The Metaphor of Scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities» // *Journal of Learning Disabilities*. 1998. Vol. 31. № 4. P. 370–3.
28. *Quiñones G., Fleer M.* A Cultural-historical reading of 'children as researchers' // *M. Fleer, M. Hedegaard, J. Tudge* (Eds.). *Childhood studies and the impact of globalisation: Policies and practices at global and local levels*. Abingdon, 2009. P. 86–107.
29. *Rogoff B.* *The Cultural Nature of Human Development*. N.Y., 2003.
30. The Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Government. [Electronic document] // *Belonging, Being Becoming*, 2009. URL: [https://www.coag.gov.au/sites/default/files/early\\_years\\_learning\\_framework.pdf](https://www.coag.gov.au/sites/default/files/early_years_learning_framework.pdf) (дата обращения: 15.07.2016).
31. *Tinajero A.R., Loizillon A.* Review of care, education and child development indicators [Electronic document] // ECCE, 2010. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/215729E.pdf> (дата обращения: 15.07.2016).
32. *Veresov N.* Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of LS Vygotsky // *Critical Practice Studies*. 2005. Vol. 7. № 1. P 31–49.
33. *Veresov N.* Forgotten methodology: Vygotsky's case // *J. Valsiner, A. Toomela* (Eds.). *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* Charlotte, 2010. P. 267–295.
34. *Veresov N.* Duality of categories or dialectical concepts? // *Integrative psychological and behavioural science*. 2016. Vol. 50. № 2. P. 244–256.
35. *Veresov N.* Refocusing the Lens on Development: Towards Genetic Research Methodology // *M. Fleer, A. Ridgway*. *Visual methodologies and digital tools for researching with young children*. Abingdon, 2014. P. 129–149.
36. *Veresov N., Fleer M.* Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development // *Mind, culture and activity*, 2016 (в печати).
37. *Vygotsky L.S.* The problem of environment // *R. Van derVeer, J. Valsiner* (Eds.). *The Vygotsky Reader*. Oxford., 1994. P. 338–354.
38. *Vygotsky L.S.* *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 4. *The History of the Development of higher mental Functions*. N.Y., 1997.
39. *Vygotsky, L.S.* *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 5. *Child psychology*. N.Y., 1998.